



TITLE:

<研究論文>学力評価の現状と課題：
「児童生徒の学習評価の在り方に関
するワーキンググループ」での
議論を踏まえて

AUTHOR(S):

西岡, 加名恵

CITATION:

西岡, 加名恵. <研究論文>学力評価の現状と課題：「児童生徒の学習評価の在り方に関するワーキンググループ」での議論を踏まえて. 教育方法の探究 2010, 13: 7-16

ISSUE DATE:

2010-03-31

URL:

<https://doi.org/10.14989/190368>

RIGHT:

学力評価の現状と課題

——「児童生徒の学習評価の在り方に関するワーキンググループ」での議論を踏まえて——

西岡 加名恵

1. はじめに

2010年4月23日、中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会は、「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」を発表した（以下、「報告」と記す。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/1292163.htm）。これは、2008年改訂の学習指導要領に対応して近々予定されている指導要領改訂の方向性などを示したものである。

「報告」の原案を作成した「児童生徒の学習評価の在り方に関するワーキンググループ」（以下、WGと記す）では、2009年6月8日から2010年3月17日にかけて、全13回の会議が行われた。そこでは主として、(i)「目標に準拠した評価」継続の是非、(ii)「観点別学習状況」欄における観点の設定、(iii)「評定」欄存続の是非、が議論となった。そこで本稿では、それぞれの論点についてWGでどのような議論がなされたかを整理することによって学力評価の現状と課題を探るとともに、今後の展望について検討したい。

なお本文中では、WGの議事録からの引用について、第x回におけるA委員の発言を「(A委員・第x回)」と示している。議事録については、文部科学省のホームページで見ることができる（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/043/index.htm）ので、あわせて参照されたい。

2. 「目標に準拠した評価」継続の方針

「報告」では、「現在、各教科については、学習状況を分析的にとらえる観点別学習状況の評価と総括的にとらえる評定とを、学習指導要領に定める目標に準拠した評価として実施することが明確にされている。学習評価には、このような目標に準拠した評価のほか、学級・学年など集団の中での相対的な位置付けに関す

る集団に準拠した評価や、観点別学習状況の評価や評定には示しきれない子どもたち一人一人のよい点や可能性、進歩の状況について評価する個人内評価がある」（p.3）と整理されたうえで、「今後とも、きめの細かい学習指導の充実と児童生徒一人一人の学習内容の確実な定着を図るため、各教科における児童生徒の学習状況を分析的にとらえる観点別学習状況の評価と総括的にとらえる評定とについては、目標に準拠した評価として実施していくことが適当である」（p.12）と述べられている。

WGでの議論では、当初、「評定」欄について「上位何パーセントとか、ある枠で示す」という提案もなされた（安彦忠彦委員・第1回）。しかし、国際的にも多くの国で「目標に準拠した評価」が採用されていることが紹介され（第4回）、相対評価でも「母集団の人数が少なく、また全体の水準が下がっていけば」レベルが下がる、「目標に準拠した評価」でも妥当性・信頼性を確保することは可能である（西岡加名恵委員・第6回）といった反論がなされた。また、2008年改訂学習指導要領は1998年改訂学習指導要領の理念を引き継いでいること、「学習指導と学習評価に対する意識調査の結果について（中間まとめ速報）」（以下、「意識調査」と記す。第7~9回のWGで検討された）でも「目標に準拠した評価」が定着してきていると捉えられたことなどから、結果的には「目標に準拠した評価」の方針が改めて確認されることとなった。

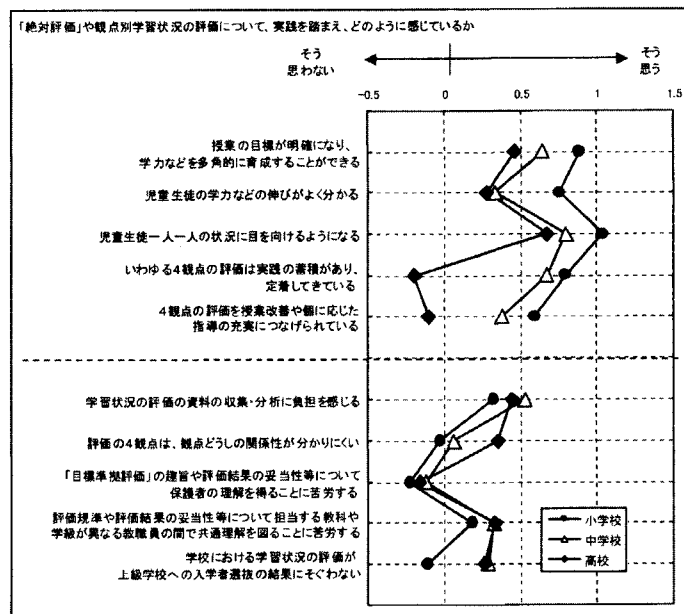
さらに、「保護者の理解の促進等」のために、「評定等の学習評価の結果について、学年等を単位として、結果として段階ごとにどのような割合になったかを公表する」（「報告」p.35）ことの是非も議論になった（第11回）。しかし、「あらかじめ割合を定め、それに児童生徒を割り振るものであってはならないのは、目標に

準拠した評価の趣旨からみて当然のことである」（「報告」p.35）という留保がつく形で決着した。

図1は、「意識調査」で示されたデータの一つである。これを見ると、「目標に準拠した評価」については、「授業の目標が明確になり、学力などを多角的に育成することができる」、「児童生徒一人一人の状況に目を向けるようになる」といった点でその意義が認められる状況が広がっていると言えるだろう。2003年度調査において「児童生徒の成長がこれまで以上にみえるようになった」と答えた小・中学校の教員の割合は、「そう思う」「まあそう思う」を合わせて32.9%であったのに対し、今回の調査で「児童生徒の学力などの伸びが

よく分かる」と答えた割合は、「そう思う」「まあそう思う」を合わせて71.7%に増えている。「目標に準拠した評価」導入から10年を経て、一定の理解が現場に広がったことがうかがわれる。

しかしながら、「報告」でも指摘されている通り、『学習状況の評価の資料の収集・分析に負担を感じる』小・中学校の教師は約63%に及ぶとともに、『学習評価を授業改善や個に応じた指導の充実につなげられている』と感じていない教師が約29%いる（p.8）状況もある。「目標に準拠した評価」を効果的に行い、指導の改善へとつなげる上では課題も残されていると言えるだろう。



※各項目について、それぞれ「そう思う」を+2、「まあそう思う」を+1、「あまりそう思わない」を-1、「そう思わない」を-2として回答を評点化した上で、各項目ごとに平均値（それぞれ無回答を除く回答者数に対する平均）を算出した。

図1. 「目標に準拠した評価（絶対評価）」や観点別学習状況の評価に対する教員意識

3. 「観点別学習状況」欄の観点の設定

さて、WGにおいて議論の大半を占めたのは、「観点別学習状況」欄において観点をどう設定するかであった。そこでは、当初、次の4つの案が示された。

- ① 現行通りの4観点（国語については5観点）を継続する。
- ② 「知識・理解・技能」、「思考・判断・表現」、「関心・

意欲・態度」の3観点に変更する。

- ③ 「知識」、「技能」、「（関心・意欲・態度を含めた）思考・判断・表現」の3観点に変更する。
- ④ 「知識・技能」、「思考・判断・表現」の2観点に変更する。

以下、それぞれの主張について、詳細を見てみよう。

(1)「思考・判断・表現」の観点の設定

現状の観点の維持を主張する案①は、委員の中でも小学校・中学校の校長、教育委員会の関係者から支持された。「この4観点については、せっかく定着してきたところなので是非このままの枠でいけたらいいかなと思っております」(櫻井康治委員・第1回)、「ある程度現場として慣れていくには習熟化を図っていかねばならないということがあります」(向山行雄委員・第6回)といった意見が続出した(その他、佐々木孝弘委員・第1回、吉田明史委員・第1回など)。

一方、案②は、2008年改訂学習指導要領において学力の要素が、(a)「基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得」する、(b)知識・技能を「活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくむ」、(c)「主体的に学習に取り組む態度」を養うという3つに整理されていることと、評価の観点を一貫させることをめざすものである。たとえば、「社会のいろいろな場面でも、まず、基本的な知識、技能をしっかりと持っているかということと、さらに、学校で言えば、活用、探究、創造に当たるような、かなり高度な力を持っているかどうかということと、あと、主体的に取り組むという意欲や態度があるかどうか、この3観点は、……学校の先生にとっても無理のないものだ」、また学校教育法や2008年改訂学習指導要領との一貫性も保てる(市川伸一委員・第9回)といった意見が出された。

案③は、上述の学力の要素(a)を「知識」「技能」と分けて捉えつつも、学力の要素(b)に対応させて「思考・判断・表現」の観点を設定することを主張するものである(西岡委員・第1回)。

案④は、さらに学力の要素(a)を一つの観点にまとめるといえるものである。「知識と高次の技能、*hire* [higherと思われる] *order skill*の2観点以上に区分するのは、技術的には非常に難しい。というのが、教育評価の技術的な観点からの結論となっております」(鈴木秀幸委員¹・第1回)という主張がなされた。

このように、案②③④は、知識・技能を活用する「思考力・判断力・表現力」を一つの観点として設定することを主張している点では共通している。

これらの主張は、近年の認知心理学の進展を反映しているものである。すなわち、構成主義的学習観が登

場して以降、知識・技能を意味ネットワークの中に位置づけるような「深い理解」があつてこそ、文脈において知識・技能を活用することも可能になると考えられるに至っているのである。

対応して、評価研究も発展している。今回のWGでは、第2回で松浦伸和委員からイギリスのナショナル・カリキュラムで用いられている「学力ルーブリック(ラダー)」を作成するというアイデアが紹介された。また第3回では、西岡委員が「逆向き設計」論に基づくパフォーマンス課題やルーブリックの作り方を説明した²。

これらのヒアリングを受けて、鈴木委員からは、「基本的にはドメイン……領域を設定して評価するものと、ドメインが設定できないものを評価する方法と、大きく分けて2つあると。ドメインが設定できるものに関しては、個々にこういう概念とか、こういう知識を得ているか。それから、……発展的なもの、これがルーブリックとか、スタンダードを用いた評価というふうには評価のほうでは考えています」(第3回)という整理が示されている(鈴木委員・第9回も参照)。

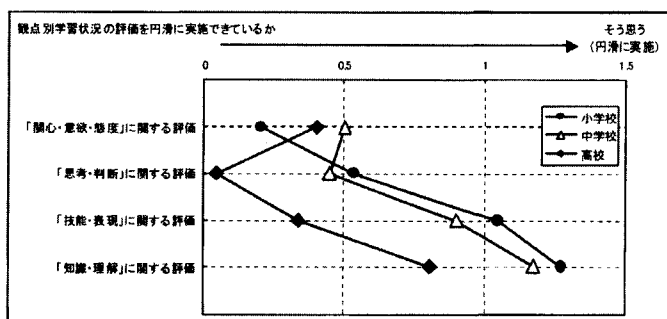
最終的な「報告」では、学力の要素(a)に対応して「知識・理解」と「技能」の2観点を維持し、学力の要素(b)に対応して「思考・判断・表現」という観点が設定するという形で決着がなされている。また、『思考・判断・表現』の評価に当たっては、それぞれの教科の知識・技能を活用する、論述、発表や討論、観察・実験とレポートの作成といった新しい学習指導要領において充実が求められている学習活動を積極的に取り入れ、学習指導の目標に照らして実現状況进行评估する必要がある」(「報告」p.16)と述べられている。また、「思考力・判断力・表現力等を評価するに当たって、『パフォーマンス評価』に取り組んでいる例も見られる。パフォーマンス評価とは、様々な学習活動の部分的な評価や実技の評価をするという単純なものから、レポートの作成や口頭発表等による[ママ]評価するという複雑なものまでを意味している。または、それら筆記と実演を組み合わせたプロジェクトを通じて評価を行うことを指す場合もある」(「報告」p.36)とも紹介されている。

一方、「意識調査」では、「思考・判断・表現」の評価に困難を感じている教員が、特に中・高等学校にお

いて多い傾向が示されている（図2）。「思考力、判断力、表現力等の評価方法」として「児童生徒が、自分で課題を選択し、調べたことや考えたことに基づいて、レポートを書いたり発表したりする課題」を用いている割合は、小学校でも43.1%、中学校で32.3%、高等学校で23.5%にとどまっている（図3）。

今後は、「思考・判断・表現」の観点の趣旨を正しく普及するとともに、具体的な評価方法や評価基準の作り方についての理解を広げることが課題になっていると言えるだろう。パフォーマンス評価とは、(i) 学校で

保障すべき学力には、知識・技能を再生する力だけでなく、文脈において知識・技能を活用する力が含まれているという目標（学力）観、(ii) 実際に知識や技能を活用することを求めるような、パフォーマンス評価の方法を用いる必要性、(iii) 評価規準としてルーブリックを用いることの重要性、という三者を一体として主張する評価の立場である。「思考・判断・表現」の評価を行う上で、パフォーマンス評価は確かな指針を与えてくれると考えられる。



※各項目について、それぞれ「そう思う」を+2、「まあそう思う」を+1、「あまりそう思わない」を-1、「そう思わない」を-2として回答を点数化した上で、各項目ごとに平均値（それぞれ無回答を除く回答者数に対する平均）を算出した。

図2. 評価の4観点それぞれに係る評価の実施状況

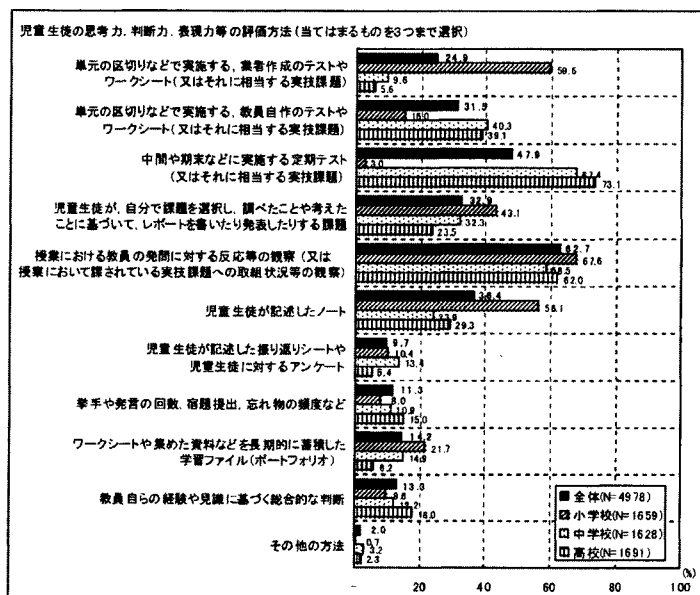


図3. 児童生徒の思考力、判断力、表現力等の評価方法

（２）「関心・意欲・態度」の観点をめぐる論争

次に、案①②は「関心・意欲・態度」を独立した観点として残す主張であるのに対し、案③④は「関心・意欲・態度」の観点を廃止する主張であった。

案③を主張した西岡委員は、「旧来の『関心・意欲・態度』の観点は、３つ目の観点到吸収されると考えております。また学習意欲に関しては教科の評定の観点からは外して、自由記述にするなどの方法のほうがいいのではないか」（第１回）、「『関心・意欲・態度』だけを切り分けることはできないというのが実感です」（第５回）という意見を述べた。

また、案④を主張する鈴木委員からは、「評価の技術的なレベル、それから基本的な考え方から外れれば外れるほど無理が生じる、現場の教諭は苦勞するというのをぜひ考えていただきたい。……『関心・意欲・態度』については、客観的な評価は無理だろう」（第５回）という指摘がなされた。

しかしながら WG において、「関心・意欲・態度」の観点を廃止するという意見は圧倒的に少数派であった。現状の観点の維持を主張する案①の論者たちからは、学習内容に対する「関心・意欲・態度」を評価することは可能であり、重視すべきだという意見が出された。たとえば体育における「公正・協力・責任・参画に関する意欲や、健康・安全への態度」（櫻井委員・第１０回）、「家庭科で言えば生活への愛情とか、社会科で言えば国土への愛情」（向山委員・第１０回）を評価するという主張である。

一方、案②を主張する市川委員からは、「関心や意欲を評価するということは、関心のある行動あるいは意欲的な行動……として評価しているんですと割り切ったほうが、おそらく気が楽になると思うんです。……どういう行動を見るかというときに、……まず中心になるのは、例えば……授業中にやるべきことはきちっとやっているかどうかです」（第１０回）という意見が出された。

それに続けて、岩瀬正司委員からは、「結局、その教科のこの単元についての『関心・意欲・態度』ではなくて、授業そのものに対する態度というような授業態度、あるいはその子の人格、人間評価みたいな、残念ながらそういう側面が出てきてしまいます。／逆に言うと、そのほうがわかりやすいんです。……もつとい

うと、お前の授業態度は悪い、お前の授業態度はいい、これは評価の対象にしちゃいけないんでしょうかという思いが、私は実はあります」という賛同の声が出された（第１０回）。

櫻井委員・向山委員の意見はあくまで学習内容に対応する態度の育成を主張するものであるのに対して、市川委員・岩瀬委員は一般的な学習態度を「関心・意欲・態度」を見るという主張である。それに対して西岡委員は、「学習状況の評価欄というのは、あくまで教育の結果として身につけているものが示されているから、教育を改善していくことにつながるのです。……生き生きとしているか、熱心に取り組んでいるかを見てしまうと、要は“おれの授業をまじめにやらなきゃ内申点を落とすぞ”という話になるわけですね」（第１０回）と反論した。

「関心・意欲・態度」の観点については、既に、教育課程審議会「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について（答申）」（２０００年１２月４日）において、「この観点は、本来、それぞれの教科の学習内容や学習対象に対して関心を持ち、進んでそれらを調べようとしたり、学んだことを生活に生かそうとしたりする資質や能力を評価するための観点である。／しかし、その評価については、情意面にかかわる観点であることなどから、目標に準拠した評価であることが十分理解されていなかったり、授業中の挙手や発言の回数といった表面的な状況のみで評価されるなど、必ずしも適切とは言えない面も見られる」（p.21）と述べられている。

しかし、「意識調査」において「児童生徒の関心・意欲・態度の評価方法」を調べたデータ（図４）を見ると、「授業における教員の発問に対する反応等の観察（又は授業において課されている実技課題への取組状況等の観察）」を採用している割合が 71.8%、「挙手や発問の回数、宿題提出、忘れ物の頻度など」が 51.7%と、依然、高い割合を占めていることがわかる。さらにこれらの割合は、「関心・意欲・態度」の評価に困難を感じる教師が比較的に少ない中学校（図２参照）において高いという皮肉な結果にもなっている。１０年たった現在でも、「関心・意欲・態度」の観点の趣旨は十分に理解されていない状況が見られると言わざるをえないだろう。

また WG では、「関心・意欲・態度」を発展的学力として位置付けるかどうかについても論争になった。

発展的学力として位置づける論者たちからは、『関心・意欲・態度』……は他の観点の成果が上がってこないと実はだめで、他の観点の成果の裏づけがないような『関心・意欲・態度』は意味がないと思います」(加藤明委員・第 10 回)、『関心・意欲・態度』を『思

考・判断・表現する能力』と分けて各教科の中に設定するとすれば、思考・判断・表現が試されるような、私をご紹介している方法ではパフォーマンス課題、すなわち活用する学習活動などで行われている総合的な活動の中で発揮されている力の中でも特に発展的な部分、非常に総合的な部分を評価する形になると思います」(西岡委員・第 10 回)といった意見が出された³。

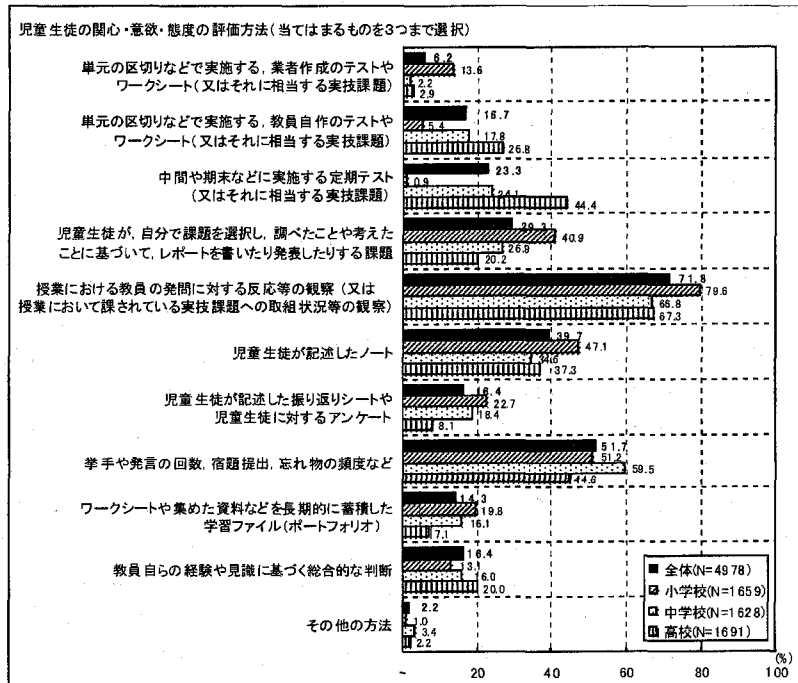


図 4. 児童生徒の関心・意欲・態度の評価方法

- A 「関心・意欲・態度」を総合的な学力として考え、他の観点に係る学習状況の評価を踏まえ、評価している。
 B 他の観点に係る学習状況は努力を要する水準でも、「関心・意欲・態度」は満足できるものと評価している。

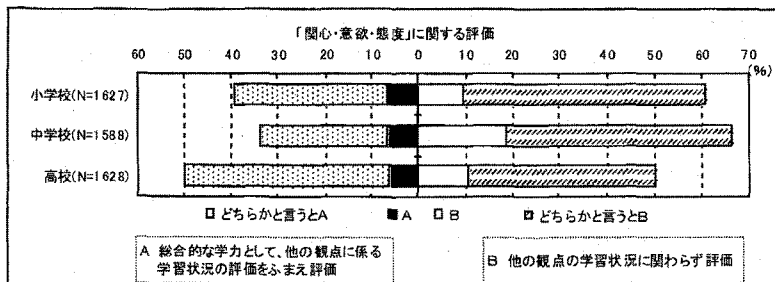


図 5. 「関心・意欲・態度」に関する評価について

しかし、WG では、学習と教育の前提としての“関心・意欲・態度”を強調する意見も続出した。「学習の指導過程に、教師が関心・意欲・態度を位置づけることで子どもが主体的に追求できるものに工夫しようとする、そのことが非常に大切なのではないか」（上月敏子委員・第10回）、「『関心・意欲・態度』をまず持たせることが、各学習活動を活発化させる基本ではないかと思っています」（櫻井委員・第10回）、「やっぱり学ぼうとする情意があって、そして考える活動があって、その中に表現や技能があって、最後は知識として身についていく」（吉田委員・第12回）といった意見である。

学習と教育の前提としての“関心・意欲・態度”を授業評価の対象にすることは重要である。しかし、「目標に準拠した評価」の趣旨を鑑みれば、「観点別学習状況」欄において評価対象となるのは、あくまで教育の結果として学習された学力であるべきである。しかし、その区別は極めて難しく、現状では混同が見られると言わざるを得ない。

この点については、「意識調査」においても、「他の観点に関わる学習状況は努力を要する水準でも、『関心・意欲・態度』は満足できるものと評価している」教員の方が、「『関心・意欲・態度』を総合的な学力として考え、他の観点に係る学習状況の評価を踏まえ、評価している」教員よりも多いことで裏付けられている（図5）。

「報告」においても、「主体的に学習に取り組む態度は、それをはぐくむことが基礎的・基本的な知識・技能の習得や思考力・判断力・表現力等の育成につながるとともに、基礎的・基本的な知識・技能の習得や思考力・判断力・表現力等の育成が当該教科の学習に対する積極的な態度につながっていくなど、他の観点に係る資質や能力の定着に密接に関係する重要な要素でもある」（p.16）とされており、前提としての態度と結果として身に付いた態度との区別は明瞭にされていない。しかし一方で、「『関心・意欲・態度』は、各教科が対象としている学習内容に関心をもち、自ら課題に取り組もうとする意欲や態度を児童生徒が身に付けているかどうかを評価するものである。／評価に当たっては、各教科が対象としている学習内容に対する児童生徒の取組状況を通じて評価することを基本」とする

（p.17）と述べられている点に、注目すべきだろう。

「目標に準拠した評価」として「関心・意欲・態度」の評価を行うのであれば、児童生徒が自ら関心をもって意欲的に取り組まなければならないような発展的なパフォーマンス課題を与え、その出来栄を評価するのが、最も妥当だと考えられる。例えば、単元を超えて教科の本質的な知識・技能を使いこなせる力、あるいは生活との関連づけを様々な形で行う力などを評価する観点として「関心・意欲・態度」の観点を位置づけない限り、今後も一般的な学習態度との混同が起ってしまうことだろう。

なお、WG では、評価を簡素化するという視点から、「関心・意欲・態度」の観点について A, B, C の3段階ではなく「特徴のあるものに○」をつけるという形にするとの提案がなされた（工藤文三委員・第9回、向山委員・第9回、鈴木委員・第9回）。「報告」においては、都道府県等の地域ごとに統一できるのであれば、「『関心・意欲・態度』については、……『十分満足できる』状況と判断できる場合のみに記録する」、「評定への判定に当たっては、加点要素として位置付ける」といった工夫も許容されている（p.23）。このような工夫は、「関心・意欲・態度」の観点を、教育と学習の結果として身に付く発展的な学力として位置付けることと整合するものとも考えることもできるだろう。

4. 「評定」欄存続の是非をめぐる議論

WG においては、「評定」欄を存続すべきかどうかについても、大きな論争となった。

まず案③④を主張した論者たちからは、「評定」欄は不要という意見が出された。たとえば、「認知面と情意面を一緒にして統合するような形で評定を導くのは、[評価の技術的レベル、基本的な考え方から見て] 少なくとも最悪であるということは言えると思います」（鈴木委員・第5回）、「要素知的なものをどれだけ身につけているかという観点と、徐々にレベルアップさせて育てるような力が期待される水準を満たしているかどうかという……2 観点にすれば、その時点でもかなり総括されているので、それをさらに総合する必要性はないと考えます」（西岡委員・第6回）といった意見である。

また、「質で評価しているものを量に置きかえて評

定することにおいて、そこはかなり矛盾が出てくる」(高木展郎委員・第9回)、「片方では分析的なものを見ていて、片方では総合的なものを見ていて、分析と総合の学力のありようを示しているものを、さらにまた総合する」のは不可能(西岡委員・第9回)といった指摘もなされた。

さらに、入試において評定を利用する立場からも、「評定」は実際のところあまり参考にならないという指摘がなされた。評定について、学校間で評価の「比較可能性(comparability; 鈴木委員の訳では「評価の統一性」)⁴が確保されていない現状が複数の委員から指摘され(松浦委員・第9回、岩瀬委員・第9回)、特に多様化している高校において一律の基準で評価を行うことの困難が指摘された(戸谷賢司委員・第9回)。大学教員の立場から松浦委員は、「高等学校からいitだく評定の結果をどの程度大学入試に反映して受験の可否判定に役立てているのでしょうか。……前期入試や後期入試など、一番たくさんとる入試では、きわめてその割合が小さいのではないのでしょうか。……評定を一たん、ここでなくす、あるいは、評定のあり方を変えてみることで、逆に観点別評価、我々が望んでいるような評価の方向に全体が進んでいくのではないかと期待のほうが大きい」(第9回)と述べている。

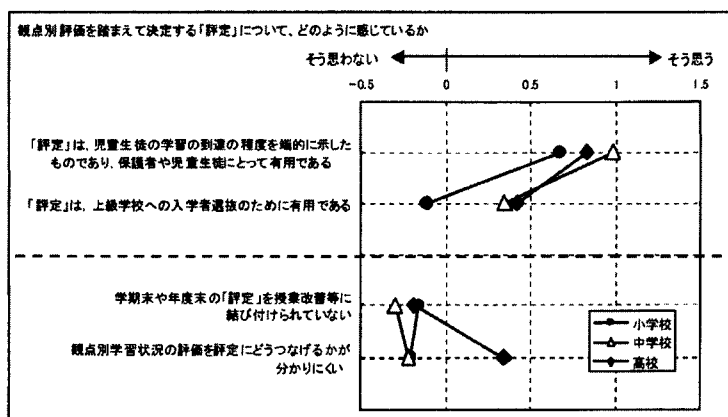
しかし、WGの委員の多数派は、「評定」については必要であり、求められているという意見であった。「評定というのは欲しいんです。親だけじゃありません。

だれだって、子供だって欲しいです」(安彦委員・第2回)、「物をいろいろ議論したり何なりするときというのは、やはり、一定のその子の概括的なものを示した数値みたいなものがどうしても必要な場面が出てくる」(向山委員・第9回)、「評定は、やはり必要だと思います。その理由は、4つの観点に沿って分析的にやってきたことを、やはり最終的に、もう一度目標に準拠して評定をしていくことが非常に大事だからです」(吉田委員・第9回)といった発言が、その典型であろう。

「意識調査」の中では、小学校においては『評定』は、上級学校への入学者選抜のために有用である」と考える教員の割合が低いことが明らかになっている(図6)。また、WGでは、国立教育政策研究所が2002年7月に行った「通信簿に関する調査研究」(2003年5月)において、小学校では「観点別学習状況」のみを示している通信簿が71%を占めることが明らかになったといったデータも紹介された。

そうした中、「評定は、小学校段階においては要らないのではないか」(秋田喜代美委員・第9回)という意見も出されたが、中・高等学校では入試等でも活用されており、評定は必要(秋田委員・第9回、市川委員・第9回)という意見が多数を占めた。

「報告」においては、「各教科における児童生徒の学習状況を……総括的にとらえる評定」を「目標に準拠した評価として実施していくことが適当である」と述



※各項目について、それぞれ「そう思わない」を+2、「まあそう思う」を+1、「あまりそう思わない」を-1、「そう思う」を-2として回答を評定化した上で、各項目ごとに平均値(それぞれ無回答を除く、回答者数に対する平均)を算出した。

図6. 観点別評価を踏まえた「評定」についての考え

べられている (p.12)。しかしながら、「観点別学習状況」欄の評価をどう総括して「評定」欄を決定するの
 かの方法については提案されておらず、各学校が「定める必要がある」とされており、「その際、異なる学校
 段階の間での児童生徒の学習状況を円滑に伝達するため、評価の結果が進学等において活用される都道府県
 等の地域ごとに一定の統一性を保つことも考えられる。また、そのような評定の決定の方法を対外的に明示す
 ることも求められる」と述べられるにとどまっている。WG の議論においては、「観点別学習状況」欄と「評定」
 欄とは、「ねらっているものが違うわけですから、わざわざそれを連動させなきゃいけないという理由はない」
 (安彦委員・第2回) という意見も出された。しかし、「評定」欄において「目標に準拠した評価」の原則を
 貫くためには、「観点別学習状況」欄の評価からの変換のルールを定めることが必要である。

既に、学校によっては、「観点別学習状況」欄で記載される ABC の組み合わせについて学力構造を配慮して限定したうえで、観点別評価から機械的に5段階の
 「評定」を導き出すというルールを明確化している例もある⁵。「評定」欄が存続する限り、そのようなルールの
 開発・普及が今後も求められていると言えよう。

5. 今後の展望

最後に、以上の議論を踏まえて、今後の展望について考えておきたい。

今回の「報告」では、「学校や設置者の創意工夫を生かす現場主義を重視した学習評価の推進」(p.13)がう
 たわれており、教師や学校の PDCA サイクル (p.11) や「学校や設置者における組織的な取組」(p.34)が強調
 されている⁶。これは、一面から見れば、結論の出ない問題について決定する責任を学校の教師たちに転嫁
 したものと受け止められるものであろう。

しかし、評価における決定権を教師や学校が持つことは、教育の創意工夫を可能にする自律性を確保する
 うえで必要不可欠な条件である。「評価規準や評価方法等、評価の計画も含めた指導計画や指導案の組織的な
 作成」(p.11)が効果的に行われれば、評価の妥当性・信頼性を高め、個々の教師にかかる評価の負担感をか
 なり減らすことも可能だと考えられる。

具体的には、表1のような学力評価計画を立てることを提案したい。まず、各観点に対応して、どのよ
 うな評価方法を用いるのかを明確にする。たとえば、「関心・意欲・態度」と「思考・判断・表現」はパフォー
 マンス課題で評価する、「技能」は実技テスト、「知識・理解」は筆記テストで評価する、といった形である。
 このように観点に対応する評価方法を選定することは、各観点の趣旨を明瞭にする上で有効であるにと
 もに、評価の妥当性を高める上で必要不可欠である。

なお、このように評価方法を明確にすれば、年度末までにどのような資料を根拠に評価が行われることにな
 るのかのイメージも明瞭になる。そのような資料を

表1. 長期的な学力評価計画のテンプレート

評価の観点	評価方法	単 元 1	単 元 2	……	単 元 x	長期的ループリック (評価基準)				
						1	2	3	4	5
関心・意欲・態度	パフォーマンス課題	○			◎					
思考・判断・表現	パフォーマンス課題		◎							
技能	実技テスト									
知識・技能	筆記テスト	○	○		○					

どの単元でどの評価方法
 を用いるかを定める。

どの観点に対応して、どの評価
 方法を用いるかを明示する。

単元を超えて児童・生徒の
 成長を捉える「長期的ループ
 リック」を示す。

系統的に蓄積するポートフォリオを活用することも、検討する価値があるだろう⁷。「報告」の中では、「保護者の理解の促進等」のために「ポートフォリオ等を活用してより丁寧な情報提供を行うこと」が推奨されている (p.35)。ポートフォリオは、教師と児童生徒の間で学力評価計画を共通理解する上でも有効なツールとなることだろう。

次に、どの評価方法をどの単元で用いるかを定める。年間を通してすべての観点に対応する学力を身につけさせることが保障されるのであれば、必ずしもすべての観点をすべての単元で評価する必要はないだろう。

さらに表の右側には、長期的ルーブリックを示す。ルーブリックは、児童生徒の具体的なパフォーマンスを分析することによって作成される評価基準表である。教師たちが共同でルーブリックを作ることは、評価の信頼性・比較可能性を高める上で有効である。長期的ルーブリックとは、単元を超えた発達を捉えるのに役立つような、記述語の抽象度をあげたルーブリックである。単元を超えて繰り返し類似の課題を与える中で、一貫した長期的ルーブリックを用いて評価することによって、児童・生徒の成長を捉えることができる。

このような学力評価計画を立てることができれば、形成的評価と総括的評価を明瞭に区別できる。「報告」でも、「授業改善のための評価は日常的に行われることが重要である。一方で、指導後の児童生徒の状況を記録するための評価を行う際には、単元等ある程度長い区切りの中で適切に設定した時期において『おおむね満足できる』状況等にあるかどうかを評価することが求められる」(p.19)と述べられている通りである。

今後は、「目標に準拠した評価」をより効果的・効率的に実施していくために、学校や地域が共通して用いることができる学力評価計画を開発することが課題となっているのである。

注

¹ WG には鈴木秀幸委員と鈴木真委員がおられたが、以下で触れているのはすべて鈴木秀幸委員の発言である。

² 西岡委員がヒアリングで提案した内容については、西岡加名恵・田中耕治編著『「活用する力」を育てる授

業と評価 中学校——パフォーマンス課題とルーブリックの提案——』(学事出版、2009年)を参照。また、ルーブリックについての詳細は、西岡加名恵『教科と総合に活かすポートフォリオ評価法——新たな評価基準の創出に向けて——』(図書文化、2003年、pp.144-157)を参照。

³ 「関心・意欲・態度」を『知識・理解』や『思考・判断』と関係づけてとらえること、それが『態度主義』を克服する重要なポイントである」という点については、2001年の指導要録改訂を方向づけた教育課程審議会「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について(答申)」(2000年12月4日)の原案を作成したワーキンググループの委員である田中耕治によっても、既に指摘されているところである(田中耕治『学力と評価の“今”を読みとく——学力保障のための評価論入門——』日本標準、2004年、p.115)。

⁴ 西岡加名恵「比較可能性とモデレーション」田中耕治編著『よくわかる教育評価』ミネルヴァ書房、2005年、p.72。

⁵ たとえば、「関心・意欲・態度」を発展的学力と捉えた場合、「知識・理解」・「技能・表現」・「思考・判断」の観点がすべて C なのに、「関心・意欲・態度」の観点が A となることは考えられない、といった分析が行われている。詳細については、北原琢也編著『「特色ある学校づくり」とカリキュラム・マネジメント——京都市立衣笠中学校の教育改革——』(三学出版、2006年)参照のこと。

⁶ この点は、特に天笠茂委員が強調された点であった(第1回、第5回、第7回、第10回、第11回など)。

⁷ そのようなポートフォリオを、「基準準拠型ポートフォリオ」と呼ぶことができる(西岡、前掲書、p.67)。なお、教科において「目標に準拠した評価」を行う上でポートフォリオを有効に活用した実践事例としては、宮本浩子「子どもの学力を評価する——国語の力の系統性と観点別長期ポートフォリオ」(宮本浩子・西岡加名恵・世羅博昭『総合と教科の確かな学力を育むポートフォリオ評価法 実践編——「対話」を通して思考力を鍛える!』日本標準、2004年)が参考になる。

(准教授)